

日本の教育行政と教員制度改革への一考察

—英国における教員制度改革との比較を通して—

A Study on Japanese Educational Administration and Teacher System Reform

— Through comparison with Teacher System Reform in the UK —

松田 智子

Tomoko Matsuda

阿部 秀高

Hidetaka Abe

要旨 (Abstract)

本稿では、世界的に急速に進行する教育改革とその社会的な背景に焦点を当て、特にその中でも日本の教員制度改革に焦点をあてて論じることとする。まずそのために、教師の仕事の特徴を取り上げるとともにその困難さを共通理解する。それを近代学校制度成立と関連付けて、昨今困難さが大きくなっていることを論じたい。現代は教員制度激変の大きな節目になると考え、2000年以降の教員制度の激変の中でも、注目される3点「教員評価制度」の実施、「教職免許更新制度」の導入、「教職大学院創設」等による教師教育再編についての動向を述べるとともに、それらの改革により起因する形で展開した教師論議についての特徴点と欠落点について検討する。さらにこれからの日本の教員制度改革の展開を考えるにあたり、日本と同様に教育の方向性が新自由主義のイデオロギーに規定されるとともに、中央集権的な国家主導を強化するイギリスの教員制度改革を参考として紹介する。さらに今後の日本の大学入試改革と関連させつつ、その教員制度改革の在り方について提案することとする。

キーワード 近代学校制度、教員の専門性、英国の教員制度改革

I. 日本の教育改革と教員制度

1. 教育改革における教師の位相

教育改革という名目で実施される行政施策は、教育界では今日的な流行語になっているほど、世界同時的に各国において展開されている。日本においても安倍内閣の「戦後ジュレームからの脱却」というスローガンのもと、教育界で具体的な教育改革が急速に推進されている。安倍内閣の掲げる政治スローガンである「戦後ジュレームからの脱却」とは他分野、他領域にわたるものであり、それ故に多義的で曖昧さを含むように見えるが、それが最も大きく反映されているのが教育改革の分野、領域であると筆者は考える。今日世界で一斉に実施されている教育改革の内容やその社会的な背景を考えると、その思想的な要因としては大きく2つあり、一つは新自由主義イデオロギーであり、もう一つは公共部門の在

り方の変化を期待する世論であると言われている。

しかし、筆者は今日の教育改革の要因を、新自由主義イデオロギーに基づく強引な政策だけに求めることは適切ではないと考えている。つまり、近代学校制度が成立してから1世紀以上の間に、それぞれの時代の教育的要請とその中心的な担い手である、学校や教員制度と教員意識に大きな不適合が生じ、変革が求められている面もあると筆者は考える。現代世界における教育界の潮流が新自由主義中心であれば、教育行政も教員制度を変更してそれに対応する必要がある。なぜならば、現在進行中の教育改革に反対するとか賛成するとかの立場に関わらず、現代社会そのものを教育改革の時代と受け止めなければならないからである。

現在の教育改革の中心には、学校制度の担い手である教員をめぐる諸制度の改革がある。教育改革の成否は教員の資質向上にかかっているという論は、1996年の15期中央教育審議会の答申（第1次）において、すでに次のように提案されている⁽¹⁾。

子どもたちに「生きる力」をはぐくむことを基本とするこれからの学校教育の実現を展望するとき、教員の資質・能力の向上を図っていくことが、その実現に欠かせないことを改めて訴えたい。（中略）教員に対して要請される「生きる力」をはぐくむ学校教育を展開するための豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力を培うためには、教員の養成、採用、研修の各段階を通じ、施策の一層の充実を図っていく必要がある。

これは、教育改革の具体的展開がそれを実践的に担う教師の在り方、その資質・能力に大きく依存するものであり、教師が教育改革の成否の鍵を握っていることの表明でもある。時期を同じくして教育職員養成審議会は「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」という諮問を受けている。そして教養審は1997年から1999年にかけて3次にわたる答申を行うことになるが、これが教育改革に連動しての教員養成と教師の資質向上に向けての教育行政上の政策課題を提起することとなった。

2. 教員養成大学への要請

教養審の答申は「教員養成カリキュラムの基本的構造の転換」を要請するものであった。従来の教員養成カリキュラムが免許法により細かく規定され、「現行免許基準による制約が教員養成に係る柔軟な取組みを阻害しているのではないか」という考えのもと「大学の創意工夫によるカリキュラム編成」を示唆することになった。これはある種の規制緩和であるが、他方では各大学に教員養成の自己責任はもろんのこと確実な教員養成の成果の担保を強く求めることと一体となっている。

これは、教員養成大学に在籍した筆者として、ある意味では十分に的を射た意見であると思える。従来の教員養成は、教員の資質向上と教員養成の関係は極めて間接的なものであった。なぜなら教員養成は免許法に従ってカリキュラムが実施されているが、そのカリキュラムを履修したものについては、機械的に各教育委員会から教員免許状が授与されていたからである。そこには、教育行政から教員養成教育機関としての大学に対しての信頼関係が存在していたと考える。しかし今や、この信頼関係が大きく見直されようとしているのである。

この見直しは、大学4回生で追加実施される教職実践演習などのカリキュラムの見直しにとどまらず、

教員免許更新とも連動している。これらにより、教師の養成段階での教師の資質向上に関わる大学の役割が、一層注目されることになった。筆者は、教員の資質向上には、教員養成大学がこれまで以上に深く関与することが重要であると考え。しかし、ここで間違っはいけないのは、すでに大学に教員の資質向上のプログラムが十分に整っており、それをマスターさえすれば教師としての資質や能力が、学生に身につくという単純な考えに陥ることである。長尾はこの陥りやすい傾向について、次のように批判的な指摘を行っている⁽²⁾。

こうした発想からの教師の資質向上は、かつてマイケル・w・アップルが厳しく指摘した教師の脱技能化(de-skilling)をもたらすことになる。あらかじめ定められたカリキュラムや授業計画に従っていくという「技術的コントロール」によって、教師がかつて必要としていた「子どもと共に動いている技能」を教師から奪い去り「教師の技術の喪失、教授技能の低下」をもたらすということになるのである。

Ⅱ. 教師の仕事

1. 教育本来の関係

教員の資質向上を論じるにあたり、そもそも教師の仕事はどのような特徴をもつのか、特に近代学校における教員の仕事の特徴的性格を、以下に述べることにする。この共通事項を踏まえたうえで、現代の教員制度改革について検討したい。

教師の仕事の中心は教える行為だが、これは教える対象が存在してこそ成立する。どれほど授業の準備をして教えても相手が理解し成長することがなければ、その仕事が有効だったとはいえない。他者の人格の形成に関わるという本質的に困難な目標に取り組んでいる以上やむを得ない。さらに教える行為には教える側と学ぶ側との間に、何らかの権威や信頼関係が必要である。この権威や信頼というのは、学ぶ側が感じるものであり、教師側の努力のみで成立するものではない。このように教える行為は、もともと相手側つまり学ぶ側の納得や実感を抜きにして、自己完結出来ない特徴を持つ。

2. 近代における皆学校制度

上記の教える仕事本来の難しさに加え、19世紀以降の皆学制近代学校に雇用された教員は、その役割の特有性ゆえの困難に出会うことになる。

近代以前の「私塾」や「寺子屋」においては、子どもは特定の知識や技能を得るなどの何らかの目標をもって弟子入りしていたが、近代の学校はそうではない。近代学校は、個人の意思や意欲にかかわらず、同一年齢の子どもを学校という空間に集めているのである。個人の興味関心や得意不得意にかかわらず、学ぶべき内容が年齢に応じてカリキュラムとして設定されており、それに沿って教育は展開されている。教師は、義務教育という皆学制で集められた相手と向き合い、相手の興味関心とは関係がなくとも、その時の学習課題について知的に集中させなければならない。さらに、その目標を達成しなければいけないので、教える側に相当な優れた知識や技能が必要となる。

さらに学校でカリキュラムとして教える内容は、それが日常の生活や労働の中に含まれていたり、その知識や価値が生きて活用する場で教えられていたりするわけではない。そこでは学校知識として選択され区分され順序付けられることによって再文脈化された形で教える活動が、実生活と切り離されて行

われているのである。教員は再文脈化する中で、その知識が元来働いている生活・労働の場面と関連付けるように、指導の順序、過程について工夫・計画・準備に努力をしているが、その教育の質を高めようと努力すればするほど計画的になる。しかしそれに対しての成果は、相手の状況によって決まるものであり、成果は不確定なものである。

また、近代学校は一定の年齢の子どもを、原則すべて学校に集めるので、教師が教える際は、多様な相手を対象として集団的に教えることになる。つまり授業に対しては、集団としての規律や集中を保つという「集団規律 (discipline)」の維持や確保が求められる。子どもにとりわけ興味のない授業内容であっても、集中させて成果を上げる教授技能が求められるのである。

上記のような至難の仕事に従事しても、その成果が子どもの姿に確認できればその苦勞も報われ、教員の力量も明らかになるだろう。しかし教師の仕事は、その結果が達成したかどうかを測定するのが困難とされている。定期試験や児童生徒観察で一定程度の確認はできるが、現時点で成果として測定されていたとしても、それは5年後に弱点として現れるかもしれない。反対に現時点では成果として確認できなくても、10年後にそれを基盤に有効な成果が出現することもある。英国のD・H・ハーグリーブスが指摘したように、教師の力量測定課題 (competence theme) を自己にも他者にも納得できるように明示することは、きわめて困難なことだといえる。

このような近代学校が成立以来、100年以上に渡り、教えるという困難な仕事は地球上の各地で繰り返されてきたのである。教師は知的な工夫を重ね指導の技術を向上させ、これらの課題を時代の要請に応じつつ乗り切る努力を繰り返してきたが、それが近年になるにつれて、さらに困難な状況になってきたといえる。その結果、困難な状況を乗り切るために、日本においては教育行政の主導で、教員の資質・能力の向上のために次のような教員制度改革が行われてきた。

Ⅲ. 日本の教員制度改革の動向

学校が存在すると同時に教師が存在するのであれば、学校制度改革には必ずや教師制度改革が伴う。教員制度には、教育行政の施策として行われる法的な部分と、長年にわたる教育界の慣習的なものも含まれる。2000年代は、日本における行政的な教員制度が法制上次々と改正され、教師は生活の変化や教育への認識の変化を迫られた。この間の教育行政上の法的変化は数多いが、特に大きな影響を及ぼしたものを3つ取り上げて以下に論じることとする。

1. 教員評価制度

2000年に東京都で教員人事考課の新制度が開始された。賛否両論の中での実施であったが、これはかつての勤務評定制度とは違った意味を持っていた。勤務評定制度はそれ自体が独立していて、教師のキャリアや生活に影響を直接与えることはほとんどなかったが、新たな教員人事考課は実質的にそれらに影響を与えた。その後まもなく都道府県や政令指定都市の教育委員会のほとんどすべてが、その形態や内容は若干異なる教員人事考課を実施した。教員評価制度の結果が給与や昇進に反映する形で広がり、上位では優秀教師の認定制度や表彰や特別処遇も46自治体(2006年)で行われている。

しかし、世論の注目は、上位の優秀教員ではなく、下位の指導力不足教員の処遇に向いていった。不適格教師・指導の不適切な教員の認定や彼らの研修が行われ、最終的には教員身分の取り消しを可能と

する法制度の改革が実施され、2004年に全自治体でその実施体制が整った。これにより今までは一生を通じて保持することが可能だった教職免許の枠組を、内側から外していくことが可能になったといえる。不適格教員認定数も全教員数の割合からすれば本当に少数であるが、2006年度末までの累積認定者は約1350人で、そのうち退職した者は559人に及んでいる。学校に在籍した経験がある筆者としては、この数字は毎年新任教員の内、教師の仕事に適應せず退職していく教員数と比較すると、決して多いとは思えない。どの職業も同じであるが、教師の世界でも仕事の特質に適性がない人が教員として存在するのである。実際のところ学校現場には、公務員は安定しているとか、単に子どもが好きという理由だけで、教員の仕事を選択してきた者も存在するからである。明らかに自己の適正と教職とのミスマッチが生じ、教師という仕事が先述したように困難さを伴うだけに、教える側にも学ぶ側にも不幸な結果となる。

これと並行して、「教職免許や教職経験のない校長の任用」制度が広がり、教職課程の履修を経ない一般人への特別免許付与制度創設や特別講師としての採用が可能となった。つまりこれは教職の免許制度の枠を外側から崩していったことになる。内側からと外側からの教職の免許の枠組がはずされ、戦後の日本で守られていた教師身分の安定性は大きく揺さぶられることとなった。筆者は、教師という仕事に適合しない者が転職することには賛成であるが、教師の仕事の安定性が担保されないことに関しては、全教員の資質向上という視点から見れば、プラスに働くことは決してないと懸念する。

教員の身分の安定性を揺るがす法案がこれほど急速に進行した社会的背景として挙げられるのは、教育行政側が教育改革において教師制度改革をその中核に据えたということだけではないと筆者は考える。1970年代半ばから始まった教師や学校に対する不信や不満が保護者や国民の間に蓄積し、教師バッシングが広がっていたことが底流にあると思う。意図的であるのかと思うほど近年に何度も繰り返し報道される教師の不祥事や子どもの事件に対する学校の不適切な対応が、教育行政側の改革の追い風となっていったことは間違いない。ごく一部の不祥事問題を、あたかも全教員のことであるかのように取り上げられバッシングを受けるのは、教師の多くが公務員身分であり、公共に奉仕する立場にあるからである。

2. 教員免許更新制度の導入

教員免許更新制度は、10年ごとに教員研修をうけ確認試験に合格すれば教員免許が更新されるという形で、2006年7月に中央審議会答申に出された。筆者は「自動車の運転免許にも更新があるのだから、教員免許も更新があつて当然である」という声を保護者から聞いたことがあるが、免許や資格は他にも多くあるにもかかわらず、何故教員免許だけが制度改変になるのか不思議であつた。教員制度改革が、国家的な教育行政改革の中核を占めていたからこそ、安倍教育改革における教育基本法の改訂を受けて、教育3法案の一つとして2007年国会で採決されたのである。この法案は教職免許の有効性と教職身分安定性の点で学校の教師全員にかかる制度改革であつた。この制度は2009年度からの本格的に実施されたが、当事者である教職免許保持者はもちろんのこと、更新や研修を実施する文部科学省、地方教育委員会、研修を直接担当する大学関係者などを巻き込んで進行している。

免許更新制度の導入を実際に運用しようとすると、必ず「教師としての専門的力量とは何か。どのような研修をすれば本当に向上を実感できるのか。資質・能力が向上したと評価する規準や評価の方法は

どのようなものが適切か。」という課題に、対象教師自身だけでなく、免許更新制度を施行する文部行政の側も、実際に研究を企画・担当する教育委員会や大学関係者も直面することになる。つまり「教員の専門的力とはなにか」という難問の回答に苦慮することになるのである。

3. 教師教育の再編

教師の資質向上という課題は、免許更新制度にとどまらず、教員養成段階から現職教員研修も含めた教師教育の再編へと進行していった。これは2年課程の現職教員を対象とした「教職大学院」制度の創設に進んでいった。そこには教員養成における実践重視の考え方が色濃く表れていた。例えば2018年の教員養成課程の大学のカリキュラムに再編に対しても、教育実習以外に大学1回生から学校現場に出ていく授業の設置や、4回生の教職実践演習において学校の授業参観研修などを積極的に取り入れるようにすることが望ましいという文科省からの指導がある。

では、教育現場で実践的に学ぶ機会が多ければ、教員の専門的な力量は向上するのであろうか。確かに多様な実践に参画したり出会ったりすることで新たな刺激を受け、研修し向上しようとする意欲付けの契機になる可能性は高いと筆者は考えるが、それが即効的に専門性の向上につながるとは思えない。

一方見方を変えると、実践的に学ぶしか教員の資質の向上は図れないほど、仕事の目標の達成が困難なものだと考えることもできる。日本の教育行政のあらゆる文書には、教員の資質・能力の向上が必要であるという文言は繰り返し出てくる。しかしその資質や能力の中味は、2006年の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の「教員に求められる資質・能力」の項目を見る限り、1997年の教養審答申と2005年中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」からの引用が大部分であり、「変化の激しい時代だからこそ、変化に対応した教育活動を行っていくうえで、これらの資質・能力を身に付けることの重要性が高まっている」という一般的結論に行きつく。そこでの資質・能力とは「教職に対する強い情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」という抽象的な文言が強調されているにすぎない。これらにはいくつかの下位項目があるが、それも抽象的な心構えか、単なる領域表示である。つまり先述したように今日的な教師の仕事の困難さに具体的に対応していない、上滑りを感じるところである。筆者は、十分な論議がなされることなく、理想的な正しい教師像ありきで教員制度改革が進行していることに懸念を抱くものである。

これらの教師制度改革に反対する教師たちの中には、自らの仕事を今日の社会的文脈に位置付けないままに、自分たちの専門的文化に閉じこもろうとする傾向が見られるのは残念である。今日の教員制度改革は教育専門職への信頼が崩れた社会的な背景があるにもかかわらず、それも認めないというのは時代錯誤である。筆者は「教員評価制度」や「教員免許更新制」がすぐに教員の資質・能力の向上に確実に結び付く保証があるとは思えないが、今回の教員制度改革が国民に対して非常に高い公開性をもっているところは大いに評価できる。

教師の専門的力の向上については、教師の個人的内面的な努力による力量向上だけを求めても、その仕事の困難さから鑑みて、とても無理があるように感じる。教師が元来困難な仕事を乗り切るために努力することをバックアップする条件・制度・工夫こそを、教育行政として施策化するべきである。教育改革の社会的文脈の中に、刻苦奮闘する教師を支える教師支援制度を同時並行的に施策として実行することが教員の資質向上への近道であろう。

IV. 英国における教員制度改革

海外の国々の教育改革の具体例な内容は、国によって異なるばかりか国によっては国内の自治体間でも異なっている。しかし、その具体的な方向性が新自由主義であると規定されているという点では、グローバルなレベルでの教育政策の類似性が見て取れる。安倍首相は、イギリスのトニー・ブレア首相の10年に及ぶ教育改革を称賛しており、日本の教育界との類似性も見られるので、比較しつつ今後の在り方を検討したい。

1. 教師の専門性の動向

イギリスの教師団体は、かつては教職を医者や弁護士に比類するような専門職として承認されるように活動をしてきた。1970年代ぐらいまでは、保護者は教師に子どもの教育を全面的に信頼して任せていたし、カリキュラムの開発や新たな教育的な取組みも教師が責任をもって行っていた。そのため教師の雇用者である国家は、教員養成や学校現場での実践に積極的に介入することはほとんどなかった。しかし、1970年代の中頃から欧米諸国は経済不況に見舞われ、国際競争相手との比較検討を通して教育政策の失敗が明確になり、特に学校教育の質が批判のやり玉に挙がってきた。その結果、教育政策は劇的な方向転換を迫られ、教師の専門性についても見直す動きが加速化した。

この政策転換の中心になったのが、公立学校の市場化である。保護者には自分の子どもが通学する学校選択肢が与えられ、学校には通学する児童生徒数に応じて予算が与えられた。さらには、保護者のニーズに適切に応じるように、予算や人事に関する権限までもが各学校に移された。このような学校改革を推進する一方で、政府は各学校が達成すべき教育内容の目標値に関しての権限を学校へは移管しなかった。国が指定したカリキュラム、学校査察の執行、目標値（targets）の達成度点検、業績指標（performance indicators）などの諸政策を導入し、教育に対しての国家の権限を強化し続けた。このように自由市場と強力な国家統制が同時に存在するという矛盾した状況が生まれたのである。

これらの政策についての反対意見として、教師の権限を縮小する、教師の脱スキル化が生じる、教師の専門職の形骸化につながる、などが多く存在したが、日本と同様に教師集団にも課題が存在するという指摘もあり、国民にこれらの準市場化教育政策は徐々に受け入れられていった。

2. 新たな教師の専門性の再構築

イギリスの教育改革が準市場化と強力な国家統制という矛盾の産物であるとの問題点は前節で述べてきた。この問題点は矛盾であると同時に、その内に進歩主義的な契機も内包していた。新たな進歩主義の可能性の中でもとりわけ注目するのは、子どもの学習支援に向けた多様な人々、専門家による協働（inter-professional working）のコンセプトである。これは従来の教師としての伝統的な専門性（traditional professionalism）と昨今の教育改革を下支えする狭義の経営管理的専門性（managerial professionalism）のどちらにも属さない新たな専門性である。

イギリスでは1980年代から1990年代の保守党政権では、教育の権限を教師から保護者と国家に移行する教育政策を推進していた。これが先ほどから述べている市場原理と国家統制を抱き合わせた教育行政施策であった。1997年以降の新労働党の教育施策も、サッチャー政権のこの方針を強化しつつ引き継ぐものであった。

しかし、教員の専門性の向上に関して、新労働党の施策は保守党政権時代とは異なっていた。保守党政権下では、教師の権限を他の教育利害関係者と比して減らそうとしていたが、教師の専門性が児童生徒の学力向上の中心的な役割を担うと考えられていた。しかし新労働党政権下では、学力向上を教師のみでなく外部の専門家との協働的な営みで達成することが強調されたのである。この労働党の施策は1998年の緑書「教師—変化という挑戦に向かって」に顕著に表れている。この報告書は「孤立化した、かつ説明責任を負わない教師が、外世界を参考にすることもなく、カリキュラムを作り、教育的意思決定をすべて一人で担っていた時代は遠い昔に過ぎ去った」と記している。さらに、次のことを現代の教師に必要な資質として列挙している。日本の答申等と比較してみると、その意図が具体的で明確である。

- ◆説明責任を全うする
- ◆学校における教育的な営みを確かな根拠に基づいて決定する
- ◆学校内の他の職員と協働する
- ◆親、企業、その他学校外の人々・組織を学校の成功に必要な存在として積極的に歓迎する

1. 教育に対しての国家の統制と介入の強化

新労働党は教育目標の達成を教師の専門性に任せるのではなく、国家が達成目標値を明確に示し、そのために日々の教育活動や実際の授業の指導にいたるまで助言という形で介入をしてきた。日本流にいうと「確かな学力」を保障するために全国統一の学習指導要領が定められ、授業方法や内容に文部科学省や教育委員会が介入することは当たり前であるが、伝統的に教育の中央集権を排してきた当時のイギリスでは、異例な国家的戦略であった。イギリスでは、特に授業研究と教材開発に多くの予算が割かれ、カリキュラム内容を国家が決め、特定の教授法に特化した研修を教師に提供することで、教育政策実施のプロセスの統一化を図った。そしてすべての子どもを対象に、学びの基礎基本である読み書き計算の達成レベルを測定したのである。

上記の国家戦略を達成するために、学校のサポートスタッフ、とりわけ補助教員（teaching assistants）の増加が著しかった。補助教員の役割は従来の「ケアと教室内環境整頓」から生徒の学習過程や評価そのものも業務に含まれるようになった。国家戦略が教員制度変革の原動力になり、多くの補助教員が通常学級の学習支援や教科指導を担当できるようになったのである。本来の補助教員の仕事は、正規の教師の指示に従い、教師の様々な行政的・事務的な業務遂行や比較的低位の学習関連活動への補助従事だけだった。しかし労働の再編化は、経験豊かな補助教員に対して、「上級レベル補助教員トレーニングと評価プログラム」が2004年に導入されることにより、その職務範囲を拡大することになった。トレーニングを受けた補助教員は、正規教師の監督のもと、通常の授業も実施することができるようになった。かつては教師の仕事は専門的トレーニングを受けて専門的知識や技能を身に付け、児童生徒の学習全般の責任を負うことであったが、教師はもはや一人で責任を負うことを要求されなくなったのである。

この施策は、教師を行政的事務雑務や子どもの生活指導から解放し、授業づくりに専念できるとおおむねは好意的に受け入れられたが、最大の教職員組合 UNT は、正当な免許を持たない補助教員が学級を担当すると授業の質が低下して子どもの学力が低下するとして反対をした。しかし、他の分野の公共サービスでも進行している相互補完的な仕事改革の方向性を、とどめることはできなかった。

2. 協働的専門性の今後の展望

日本でもイギリスほど顕著ではないが、同様な様子が散見される。日本では、原則は免許を持った者でないと児童生徒の教育に直接携わることができないが、学校の中に多様な働き方をする教師が増加している。日本では、毎日6時間とか週に2日しか働かない教師の存在が、各学校で当たり前のようになっている。しかしこれは日本の教師制度改革や教育行政政策ではなく、年金受給開始時期と合わせた退職者の再雇用という意味合いが強く、学力向上施策とはあまり関係がないと思われる。このような多様な働き方の教師に対し、「大事な会議前に帰宅して、本当に必要な時には役に立たない」「短時間の教師2人より臨時講師1人の方がまだましだ」などと批判が出ることもある。確かに再雇用された教師の意識の低下にも課題はあるのだが、教員免許を持っている元同僚の教師に対してもこの有様だから、筆者は多様な教員の協働はなかなか困難だと考える。それ故、国家が教育施策として法的な位置づけや教育的根拠を明確にしつつ、多様な立場の専門家も含んだ人々が協働できるように強行に推進するのが有効だと考える。

しかし、教師の古典的な専門性を主張する団体等から見れば、教育の市場化と中央集権化は、教師の自律性と創造性にとり、受け入れがたい攻撃として否定されるものである。デニス・ヘイズは教育とは多様な人との集団的な営みであるということに対しても厳しく以下のように批判をしている⁽³⁾。

時には、教師やその専門職団体というものは、己の教育的役割への自覚が足りないのかもしれない。すでに彼らは、幅広い労働力の導入により、教師は授業に専念できるようになる、と主張する現行の政策の擁護者に同調している。この政策の予想外の影響が表出するところには、すでに手遅れである。精神療法的な学習空間に柔軟な形で参加することが優先され、真に教育的な営みは台無しにされる。

筆者は、このような否定的な影響が教師に出てくる懸念は理解できるが、今回の教師制度改革が、教師の脱専門家や脱スキル化をもたらすという論には賛同しかねる。むしろ、筆者はこの教員制度改革を活用した教育改革は、そう簡単には成果は出ないと思うが、日本で模索中の「教師の働き方改革」とともに「教師の新たな専門性の構築」の始まりのモデルとなることを期待している。

イングランド一般教授協議会の全会長キャロル・アダムスは、教師制度改革により子どもが多様な立場の人からケアを受け入れることを歓迎する一方で、生徒や保護者や地域社会にとって教師の存在が曖昧化する事態を懸念している。さらに子どもの学ぶ権利が、この新しい他領域総合型のアプローチによって保障されにくくなることを危惧している。最後に学校が学習の中心であると言う基本原則を守ること、そして教師の役割を明確化することを論じている。

V. まとめにかえて

2020年度から大学入試センター試験が廃止され、新テストが導入されるが、これは単なる入試制度の改革ではなく学校教育の大規模な改革を意味している。大学入試は暗記中心の「知識の習得」から「知識の活用」に変化することになる。例えば、首都圏で中学受験の模擬試験を運営している首都圏模試センターが作成した思考問題に「もしあなたがフランシスコ・ザビエルのように知らない土地に行って知

らない土地の人々に何か広めようとする場合、どのようなことをしますか。600字以内で答えなさい。」というものがある。大学入試に対応して先ずは、高校教育の教育内容や指導方法が変わらなければならないが、やがて小中学校の義務教育の内容や方法にも大きな影響を与えることになるにちがいない。

例えば、今日の世界では温暖化、飢餓、格差といった国境を越えた問題が山積している。現代の生徒は将来的にはこれらの課題解決に向けて、日本人以外の人と協働することが求められることになる。言語も違えば文化的背景も宗教も違うので価値観も大きく異なり、互いの利害が一致しないことが多くなるだろう。その多様なバックボーンが異なる者が話し合い、全く違う意見が出てきたとしても、必ず最後には多くが納得できる一つの結論を出して、行動しなければいけない。現在のように「色々な考え方がありますね」という多様性を認めるという段階にとどまっているだけでは、許されないのである。

学校現場におけるこの大きな変革、その成否の鍵は直接指導に関わる教師が握っている。教育行政がいくら学習指導要領や教科書や制度を改革しても、教師自身の意識が変わらなければ教育内容は変わらないし、知識の活用ができるような高度な授業は達成できない。では教育改革を阻む教師の意識とはどのようなものなのだろうか、具体例を以下に述べることにする。例えば職員室で「〇〇大学へ私の学年は〇人合格させた」「部活動で私のチームをベスト4まで進出させた」といった類の会話を聞くことが多い。生徒が教師の指導の下、それなりの成果を残すことは教師冥利に尽きるし、口にすることは問題ない。本当の問題は、発言の根源にある「俺様主役意識」である。このような教師は生徒や保護者から見れば、カリスマ性のある良い教師なのだろう。さらに誤解を恐れず言うならば、俺様主役教師は多様な職種の教員が協働するような職場には、適合できないタイプが多いということを、教育現場での長年の経験から筆者自身が強く実感している。

最後に繰り返すが、教師の専門性や資質・能力の向上とは、日々の授業でこそ発揮され、今日の社会に求められる学力を児童生徒に確実に身に付けさせることである。しかし、現実の学校現場は多忙であり、専門性を高め、社会の動きを感じるために読書したり、他業種の人と接して学んだりする時間はほとんどない。これは教師一人一人が努力しても解決することではなく、教育行政がリーダーとなり学校の制度や教員制度自体を根本的に改革する必要がある。教師は、一人で責任を背負い込む俺様主役主義の考え方を改め、過重な労働から自らを開放し、教科の専門性を高めるインプットや内面を高める問いと向き合う余裕をもってもらいたいと願うものである。

【参考文献】

- ・石川一郎『2020年からの教師問題』 2017年 KKベストセラーズ
- ・長尾章夫『2020年学習指導要領教育改革』2017年 ERP出版
- ・長尾章夫、マイケル・w・アップル、ジェフ・ウィッティ『批判的教育学と公教育の再生』2009年 明石書店
- ・文部科学省『中央教育審議会答申（第1次）』1996年

【脚注】

- 1) 文部科学省『中央教育審議会答申（第1次）』1996年
- 2) 長尾章夫『批判的教育学と公教育の再生』2009年 p158 明石書店
- 3) ジェフ・ウィッティ『批判的教育学と公教育の再生』2009年 p199 明石書店